

# Conception d'un cours « à rebours »

Une [série d'articles](#) de Roslyn Barnes, ACSI Europe. 24/02/2021

Le processus de création d'un cours ou d'une leçon doit commencer par l'établissement d'objectifs d'apprentissage clairs en termes de compétences, de connaissances et d'attitudes. Une méthode de conception de cours à rebours ne commence pas avec le contenu lui-même, mais avec ce que les étudiants devraient être capables de faire avec ce contenu. Il oblige à élaborer des cours centrés sur l'apprenant, dans lequel une grande attention a été accordée aux besoins, aux intérêts et aux compétences de l'apprenant.

Dans notre article « [Pour une évaluation constructive](#) », nous avons suggéré une approche de la conception de l'évaluation qui commence par se concentrer sur les objectifs d'apprentissage, et proposé une adaptation de l'intéressante méthode de conception d'une évaluation de Wiggins et McTighe (2005), appelée « conception à rebours ». Nous allons détailler dans cet article ses trois principales étapes.

## 1 Les questions essentielles

Les objectifs d'apprentissage, ou les compétences attendues, sont souvent exprimés dans le langage des enseignants, c'est-à-dire en des termes exigeants déjà une certaine maîtrise du sujet. De sorte qu'ils ont tendance à être peu motivants pour les apprenants, voire même paraître inaccessibles. Ils n'en restent pas moins bien sûr nécessaires, mais demanderaient à être traduits dans un langage adapté aux élèves et autres apprenants... Un moyen intéressant et motivant est de formuler les objectifs d'apprentissage sous la forme d'un petit nombre de questions qui ... :

- sont formulées dans un **langage adapté** aux étudiants,
- concernent les **grandes idées** qui sont transférables à d'autres contenus ou même à d'autres disciplines,
- semblent **difficiles**, voire même insolubles de prime abord,
- suscitent l'intérêt, la curiosité et le questionnement des étudiants.

Les auteurs Wiggins et McTighe (2005, 2013) les appellent les « questions essentielles ». Les questions abordées en classe ne sont généralement pas considérées comme essentielles, car elles portent sur les spécificités du cours que vous enseignez. Les questions essentielles préparées selon les points indiqués ci-dessus vont par contre nous aider à déterminer les preuves que les élèves ont bien acquis les concepts enseignés, et dont j'ai besoin pour définir et planifier des tâches d'évaluation créatives. Elles vont également constituer un excellent moyen de susciter l'intérêt des élèves pour la matière et de les aider à combler le fossé entre ce qu'ils connaissent déjà ou savent faire, et ce qu'ils doivent apprendre.

Par exemple, un professeur de biologie peut poser la question suivante : « Quelles sont les preuves pour ou contre la théorie de l'évolution ? ». Il s'agit d'une question *spécifique au contenu* menant ainsi à un ensemble d'arguments. Ce n'est pas une mauvaise chose, et elle peut déboucher sur un débat intéressant en classe, mais elle peut aussi être inintéressante pour de nombreux élèves. De plus et surtout, elle ne permet probablement pas le transfert de la connaissance acquise à d'autres domaines. De son côté, la question « Comment évaluer la véracité d'une affirmation scientifique » est plus provocante et ouvre la porte à un débat sur la théorie de l'évolution dans le contexte d'une vision d'ensemble plus large, ce qui peut susciter l'intérêt des élèves et le transfert de la compréhension à d'autres domaines scientifiques.

Un professeur de sciences sociales pourrait aussi demander : « Quelles ont été les causes de la révolution française (ou américaine, etc.) », mais une question plus motivante et de plus transférable serait : « Qu'est-ce qui pousse les gens à se soulever et à renverser leur

gouvernement ? » ou « Quelle serait votre réaction si vos droits humains fondamentaux étaient bafoués ? » Ces deux dernières questions permettent de questionner davantage le fond que la forme, et de réfléchir à un contexte plus large qu'à la simple occurrence liée à la première question. Cela donne l'occasion aux élèves de relier ce qu'ils apprennent à leur monde propre. Les possibilités de tâches d'évaluations basées sur de telles questions, qui exigent de vos élèves qu'ils démontrent un bon niveau de compréhension du contenu, sont illimitées.

**Matière à réflexion :** Vous êtes-il déjà arrivé de chercher à susciter l'intérêt et l'apprentissage avec ce type de questions ? Si non, prévoyez-vous de commencer à le faire ? De quelle façon ?

## 2 Les « preuves » de compréhension et d'apprentissage

Lors de la conception de l'évaluation, les enseignants sont appelés à penser comme des détectives travaillant sur la base de preuves.

### ■ Définir les preuves

Une fois les objectifs d'apprentissage clarifiés et les questions essentielles formulées, l'étape suivante possible est de se poser cette question :

« Si connaître le contenu à enseigner était une chose rendue obligatoire par la loi, quelles sont les preuves qui permettraient à un élève de prouver qu'il a obéi et qu'il est en règle ? »

En d'autres termes, l'évaluation peut être considérée comme le fait de collecter des éléments de preuve qui, réunis, permettent de vérifier si les élèves ont atteint les objectifs d'apprentissage et/ou peuvent répondre aux questions essentielles.

Pour pouvoir le prouver, mes élèves ont-ils par exemple besoin ...

- d'exécuter une tâche ou de manifester une compétence donnée dans un contexte réel ?
- de concevoir ou créer un produit qui réponde à un besoin spécifique ?
- de fournir une réponse claire et complète à une question ?
- d'appliquer un principe ou une compétence dans un contexte inconnu ?
- de résoudre ou de proposer une solution justifiée à un problème du monde réel ?

### ■ Réunir les preuves

Après avoir identifié le type de preuves requises pour démontrer les progrès réalisés, le travail de conception de l'évaluation peut commencer. Il s'agira pour vous de créer une tâche dont l'accomplissement fournira exactement le type de preuves identifié. Profitez-en pour intégrer une certaine flexibilité dans la tâche d'évaluation, afin de donner l'occasion aux élèves de choisir la manière de produire ces preuves en fonction de leurs points forts et de leurs centres d'intérêts. Cela leur permet de s'investir davantage dans la tâche et donc de renforcer la qualité des preuves produites.

Prenons pour exemple une étude du livre de l'Apocalypse.

► Objectifs d'apprentissage possibles : les élèves seront capables ...

- de décrire les principaux thèmes du livre de l'Apocalypse ;
- d'offrir une explication simple sur le rôle joué par le livre de l'Apocalypse dans la Bible.

► Question essentielle possible :

- Pourquoi les adolescents du 21<sup>ème</sup> siècle devraient-ils lire ce livre ?

► Tâche d'évaluation possible :

- Développer un produit pour un public spécifique : Les élèves sont des commerciaux pour une maison d'édition dont le dernier livre en date s'appelle « Révélation ». Le travail consiste à concevoir une publicité encourageant les adolescents à acheter et à lire le livre, en suivant quelques lignes directrices de base et une grille d'évaluation.

Ce projet a réellement été proposé à une classe de Primaire, et les résultats ont été brillants ! Certains élèves ont produit des publicités de type magazine, d'autres ont opté pour des affiches de type tableau d'affichage, et d'autres encore ont créé des chefs-d'œuvre en ligne.

**Matière à réflexion** : Quels types de preuves avez-vous demandé à vos élèves jusqu'à maintenant par rapport à vos objectifs d'apprentissage ?

### 3 Évaluation formative

Si nous considérons l'évaluation comme une partie essentielle du processus d'apprentissage, et que le but de l'évaluation est de fournir un retour d'information à la fois aux élèves et à l'enseignant, il est clair que l'évaluation va bien au-delà des notes de contrôles, même intermédiaires. Ce « quelque chose de plus » est souvent appelé *l'évaluation formative*. Il s'agit des activités directement intégrées dans le processus d'apprentissage pour donner un retour d'information et un aperçu sur les connaissances et compréhensions acquises, avant même qu'une note ne soit attribuée. Il existe de nombreuses façons d'obtenir ce regard sur le processus d'apprentissage en cours, et beaucoup d'enseignants le font instinctivement et de manière informelle. Ce qui manque parfois, cependant, c'est de le rendre intentionnel, c'est-à-dire de planifier délibérément des activités permettant tant à l'enseignant qu'à l'élève d'ajuster le tir. L'évaluation formative est souvent informelle, mais toujours intentionnelle.

Voici quelques stratégies d'évaluation formative que vous pourriez tester :

- **L'écoute intentionnelle** d'élèves en train de discuter sur un sujet posé par vous, en petits ou grands groupes.
- **Les pronostics** : demandez aux élèves de faire un pronostic sur un sujet que vous allez aborder pendant le cours ou la leçon. Vous pourrez ainsi savoir quels élèves ont déjà une certaine compréhension du sujet, acquise soit en classe, soit par expérience ou par intuition. Cela éveille par ailleurs leur curiosité : ils voudront savoir s'ils avaient raison !
- **Une réponse rapide à un problème** : présentez un problème obligeant les élèves à appliquer ce qu'ils viennent d'apprendre, et demandez-leur de proposer une solution ou une façon de résoudre le problème. Cette stratégie est proche du pronostic, mais ajoute l'application d'une notion vue en classe. Elle permet de mesurer si les élèves ont bien compris ou acquis cette notion.
- **Les cartes mentales** : les élèves dessinent sous forme graphique leur compréhension d'une notion, qui va permettre de mieux cerner leur perception de cette notion, notamment de la façon dont les concepts sont reliés entre eux.
- **Les ébauches de projets** : demandez aux élèves de soumettre une ébauche de projet ou un projet partiellement achevé pour obtenir un retour d'information. L'enseignant peut coucher celui-ci par écrit ou organiser une discussion entre les élèves et l'enseignant.

**Matière à réflexion** : Avez-vous déjà planifié des stratégies intentionnelles de retour d'information ?